

Цитування:

Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А., & Сидорчук, Н. Г. (2025). Формування стану усвідомленості в учасників освітнього процесу: зарубіжні практики освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(28), 139–150.
[https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.124-136](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.124-136)

УДК 374.7

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(28\).2025.124-136](https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.124-136)

ФОРМУВАННЯ СТАНУ УСВІДОМЛЕНОСТІ В УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ЗАРУБІЖНІ ПРАКТИКИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Вознюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

Vozniuk Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4458-2386>
E-mail: alexvoz@ukr.net

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

Dubaseniuk Oleksandra – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9447-4527>
E-mail: dubasenyuk@ukr.net

Сидорчук Нінель Герандівна – доктор педагогічних наук, професор, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

Sydorchuk Ninel – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2824-1562>
E-mail: sydorchukng@ukr.net

Анотація. Дослідження спрямоване на аналіз процесу формування стану усвідомленості в учасників освітнього процесу у контексті зарубіжного досвіду освіти дорослих. У статті підкреслюється, що ключовим завданням сучасної освіти є не лише передача знань, а й розвиток особистості дорослої людини як цілісного суб'єкта навчання, здатного до рефлексії, критичного мислення та творчої активності. Усвідомленість розглядається як базова умова ефективного освітнього

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., & Сидорчук Н. Г., 2025

розвитку, що забезпечує здатність дорослого учня виходити за межі ustalених когнітивних і поведінкових шаблонів, адаптуватися до нової інформації та приймати альтернативні точки зору. У статті узагальнено результати зарубіжних експериментів (Е. Лангер та ін.), які доводять, що створення психологічно безпечного середовища, надання свободи вибору та можливостей для відповідальності сприяють підвищенню активності, життєрадісності та тривалості життя дорослих учасників освітніх програм. Показано, що розвиток усвідомленості тісно пов'язаний із внутрішньою мотивацією, рефлексивністю, здатністю до творчого переосмислення досвіду, що, у свою чергу формує, основу для неперервної освіти, професійного зростання. Особливу увагу приділено андрагогічним підходам, які інтегрують лангеріанську концепцію усвідомленості у практику навчання дорослих, акцентуючи увагу на важливості активної уваги, гнучкості та залученості до освітнього процесу. Зроблено висновок, що формування стану усвідомленості є стратегічним завданням сучасної освіти дорослих, оскільки воно забезпечує розвиток автономності, відповідальності та здатності до самореалізації, а також створює підґрунтя для нової парадигми освіти, зорієнтованої на особистісний розвиток і неперервність навчання.

Ключові слова: освіта дорослих; неперервна освіта; андрагогіка; свобода; усвідомленість; особистість; цілепокладання; творча активність; відповідальність; доросла людина.

FORMATION OF A STATE OF AWARENESS AT EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS : FOREIGN PRACTICES OF ADULT EDUCATION

Abstract. *The conducted research is aimed at analyzing the process of forming a state of awareness at participants of the educational process within the context of foreign experience in adult education. It emphasizes that the central task of modern education is not only the transmission of knowledge but also the development of the adult learner as a holistic subject of learning, capable of reflection, critical thinking, and creative activity. Awareness is presented as a fundamental condition of effective educational development, enabling adults to transcend established cognitive and behavioral patterns, adapt to new information, and accept alternative perspectives. The article synthesizes the results of international experiments (E. Langer and others), which demonstrate that creating psychologically safe environments, granting freedom of choice, and encouraging responsibility significantly increase activity, vitality, and well-being of adult learners. It is shown that awareness is closely linked to internal motivation, reflexivity, and the ability to creatively reinterpret experience, thereby forming the basis for lifelong learning and professional*

growth. Special attention is given to andragogical approaches that integrate Langer's concept of mindfulness into adult learning practices, highlighting the importance of active attention, flexibility, and learner engagement. The study concludes that fostering awareness is a strategic objective of contemporary adult education, as it ensures the development of autonomy, responsibility, and self-realization, while laying the foundation for a new paradigm of education oriented toward personal growth and lifelong learning.

Key words: *adult education; lifelong education; andragogy; freedom; awareness; personality; goal-setting; creative activity; responsibility; adult.*

Постановка проблеми, її актуальність. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє дійти висновку, що сучасна педагогічна наука перебуває у пошуку ефективних шляхів *розвитку* людини у контексті освіти, життєдіяльності, професійного зростання. Аналіз універсальної категорії «розвиток» дозволяє стверджувати, що ця категорія постає фундаментальною властивістю нашого світу, яка у різних пізнавальних контекстах отримала безліч проєкцій – «рух», «зміна», «еволюція», «трансформація», «процес», «перехід», «перетворення», «метаморфоза», «сходження» та ін.).

У контексті системи соціальних інститутів це фундаментальна категорія отримала назву «освіта» (що виявляє, у свою чергу, безліч проєкцій – «освітній маршрут», «школа», «навчання», «виховання», «викладання», «учіння» та ін.) як процес соціалізованого розвитку людини в контексті наріжного соціального інституту – школи, що охоплює сімейну школу (сімейну освіту), середню школу (середню освіту), вищу школу (вищу освіту), професійну школу (професійну освіту).

З огляду на те, що освіта відображає універсальну властивість світу – розвиток/рух, вона набуває якості безперервної освіти, тобто освіти впродовж життя. Насправді, освіта впродовж життя, яка має перетворювальну сутність та універсальний характер не може бути локальним, обмеженим у часі та просторі процесом, вона охоплює всі етапи життя людини.

Тому освіта реалізує всю освітньо-розвивальну траєкторію людського життя – минуле, сучасне і майбутнє людини, її дитинство, дорослий вік, похилий вік, які в цьому процесі формують інтегральну картину (Dubasenyuk, Voznyuk, 2025), коли освіта дорослих складається з результату освіти до-дорослої людини (охоплює і концентрує в собі всі аспекти до-дорослої освіти – знання, вміння, навички, компетенції, досвід, враження та ін.) і одночасно результати освіти майбутньої людини похилого віку, яка присутня в освіті дорослої людини у віртуальному/потенційно-імовірнісному стані як певна проєктивна сутність.

Таким чином, життя дорослої людини, а також процес освіти в дорослому віці занурені як у минуле (в дитинство), так і в майбутнє

(старість), що створює сплав минулого, сьогодення та майбутнього, в якому минуле впливає на сьогодення, на яке також впливає і майбутнє. Останній висновок знаходить своє відображення як у квантовій фізиці (Joseph, 2020, Meijerm 2012; Vedral, 2023) так і в психології (Bem, 2011).

Відтак, освіта за своєю сутністю постає неперервним процесом (неперервною освітою), який виявляє фундаментальний аспект – *цілепокладання*. Це передбачає, що освітній процес орієнтується як на безліч локальних цілей, так і на одну фундаментальну мету, яка в концентрованому вигляді інтегрує всі моменти й зміст освітнього процесу. Визначена фундаментальна мета постає в ролі системотвірного чинника освіти як цілісної системи.

Такою фундаментальною метою є особистість людини, яка охоплює весь просторово-часовий зміст людини та траєкторію її розвитку. Проблеми щодо вивчення, дослідження сутності особистості людини та психолого-педагогічних механізмів її формування завжди у центрі наукової уваги наукового співтовариства як в Україні, так і за кордоном.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дослідження особистості за кордоном охоплює різні її аспекти, такі як проблеми глибинної сутності особистості (Funder, 2001), структура особистості (Cervone, 2005), її розвиток (Caspi et al. 2005; Hampson, 2012), креативні якості (Eysenck, 1993) тощо. Для нас важливими постають дослідження особистості як предмету освіти дорослих (Finger, Asun, 2001; Klinkhammer, et al., 2024), де акцентується увага на особистісній сутності освіти дорослих (Németh, 2017; Sörman, et al., 2024), коли особистість розуміється як наріжний аспект і мета освітнього процесу (Tennant, 1997).

У контексті української психолого-педагогічної думки особистість як наріжна категорія та предметна сфера сучасної науки може розумітися як термінальна мета розвитку людської істоти (І. Бех, І. Зязюн, В. Рибалка). Якості (характеристики) людської особистості постають наріжними й системотвірними серед таких, що характеризують людину як розумну мислячу істоту, як представника *Homo sapiens*.

В освітньому контексті особистість розглядається як інтегральний результат розвитку людини, що формується у взаємодії різних її здібностей, досвіду. Вона постає не лише як продукт навчання, а й як його провідна мета: забезпечення цілісності, автономності, здатності до саморозвитку. Освітній процес має бути спрямований на підтримку цього становлення, адже саме формування особистості є універсальною цінністю й надважливим орієнтиром освіти.

Ключова якість особистості – *свідомість/самосвідомість* як здатність людської істоти усвідомлювати себе через **рефлексію** – спроможність подивитися на себе з боку, здійснювати трансценденцію – вихід за межі актуальної даності, наявної ситуації. Зазначена якість передбачає свободу людини від детермінізму світу, що, власне, і робить

людину людиною, котра звільняється від тваринної долі біологічного робота і починає відповідати за свої вчинки: тільки вільна особа, спроможна контролювати певне коло соціальної реальності, може відповідати за свої дії (Miroshnuchenko & Voznyuk, 2023; Ryan & Deci, 2000).

Зазначимо, що особистість – це принципово вільна істота, яка характеризується свободою. У контексті наукових розвідок свобода реалізується як *внутрішня мотивація*, яка, у свою чергу, пов'язана з такими аспектами людини, як надситуативна активність, рефлексивність, абстрагування, транценденція наявної ситуації «тут і тепер», неадаптивна поведінка, вихід за межі потребово-ситуативної детермінації, звільнення від детермінізму світу, творча активність/діяльність, мудрість (як рефлексивна та емпатійна здатність людини приймати точку зору інших), свідомість/самосвідомість, – все те, що робить людину мислячою істотою, яка володіє «Я». Наведені процеси (феномени, поняття) постають як такі, що позитивно корелюють один з одним (Ryan & Deci, 2000; Manolov, & Voznyuk, 2019). Отже, у контексті зарубіжного досвіду освіти дорослих особистість постає як вільний суб'єкт, свобода якого реалізується через внутрішню мотивацію. Вона проявляється у рефлексивності, творчості, здатності приймати альтернативні погляди. Ці процеси формують основу усвідомленості – ключової умови ефективного розвитку дорослої людини в освітньому процесі.

Важливо також зазначити, що творча активність сприяє фізичному та психологічному здоров'ю людини, адже відкриває її до невизначеності, парадоксів і хаосу, що є фундаментальною характеристикою мислення Homo sapiens. Ця здатність поєднувати протилежні стани й цінності (дипластія) формує основу розвитку мислячої особистості (Manolov, & Voznyuk, 2019). Водночас нездатність працювати з невизначеністю породжує когнітивний дисонанс і внутрішній конфлікт (Festinger, 1956), що призводить до емоційної напруги, зниження життєвого тону, і, як наслідок, до хвороб.

У цьому контексті наведемо думку польського психіатра А. Кемпінського (Antoni Kępiński), який зазначав про глибоко прихований потяг людської істоти до вічності, до руйнування бар'єрів між зовнішнім та внутрішнім світом, «до розчинення у Всесвіті», що також реалізується у прагненні до творчості. При цьому творча людина принципово володіє дипластичною здатністю оперувати парадоксом/абсурдом як категорією, що реалізує дипластію.

Відтак, свідомість як характеристика й умова свободи людини актуалізується через усвідомлення людиною себе завдяки *здатності рефлексувати*, виходити за межі актуальної даності.

Рефлексивність як здатність людини помічати нове, бути присутнім у кожному життєвому моменті як спостерігач позитивно впливає на всі сфери: здоров'я, відносини, роботу, творчість. Це зазначає у книзі

«Усвідомленість» авторка теорії усвідомленості Еллен Лангер (Ellen Langer), яка аналізує шляхи й інструменти досягнення дорослою людиною стану усвідомленості (Langer, 1989). Е. Лангер уперше розглянула усвідомленість у всьому розмаїтті її аспектів ще в 90-ті роки XX століття. Наведена книга та численні статті постали результатом понад 50 наукових експериментів, у контексті яких науковці вивчали умови та чинники (увага, інтуїція, мислення, самоконтроль, автоматична поведінка тощо) стану усвідомленості (Langer, 1997, 2000). Авторка пояснює, чому усвідомленість допомагає дорослій людині розуміти себе та оточуючих, творчо діяти та виявляти інтуїцію, схвалювати рішення, реагувати на події більш ефективно, ніж у звичайному стані неусвідомленості, в якому перебуває більшість людей значний відрізок свого життя.

Мета дослідження – проаналізувати розвиток здатності до рефлексії як один із шляхів формування стану усвідомленості в учасників освітнього процесу, що передбачає аналіз деяких теорій особистості, а також актуалізацію концепції Е. Лангер (E. Langer) щодо формування стану усвідомленості, що закладає підвалини для розробки нової парадигми освіти дорослих.

Методи дослідження. Основним методом, який використовувався у нашому дослідженні, був метод теоретичного аналізу та синтезу проблемного поля дослідження, який доповнювався 1) положеннями сучасних теорій особистості (І. Бех, І. Зязюн, В. Рибалка), зокрема теорії, що розуміє особистість, яка реалізує рефлексивність, надситуативну активність, неадаптивну поведінку, характеризується творчою активністю, внутрішньою мотивацією (Е. Десі, Р. Райан – E. Deci, R. Ryan), 2) традиційною парадигмою андрагогіки (М. Ноулз – M. Knowles) та принципами неперервної освіти, 3) концепцією Е. Лангер (E. Langer) щодо формування стану усвідомленості, яка актуалізує лангеріанський підхід до освітнього процесу та постає експериментальною основою для розробки нової парадигми освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 70-х роках минулого століття у час, коли соціальна психологія увійшла у стан когнітивної революції, Е. Лангер поставила питання, пов'язане з тим, яким чином люди усвідомлюють самих себе і навколишній світ і як часто відбувається цей процес. Після десятиліть досліджень вона зробила висновок, що неусвідомленість – доволі часте явище. Це привело Е. Лангер до іншого висновку: всі наші проблеми, як особисті, міжособистісні, так і професійні й громадські, тим чи іншим чином походять зі стану неусвідомленості, який постає доволі розповсюдженим станом сучасних людей (Langer, Rodin, 1977; Thornton, McEntee, 1995).

Дослідження, проведені Е. Лангер та її колегами дозволяють говорити про **лангеріанський підхід до освітнього процесу**, який має важливе значення для освіти дорослих (Sternberg, 2000). Наукові

результати Е. Лангер значною мірою вплинули на формування **нової парадигми освіти дорослих**, яка виявляє важливість активної уваги, гнучкості та віри дорослої людини у здатність змінюватися та контролювати своє життя, що є вкрай важливим в андрагогічному процесі (Fatemi, 2014; Frauman, 2011) та постає наріжним *механізмом розвитку особистості дорослої людини*.

Нова парадигма освіти дорослих, спрямована на розвиток особистості дорослої людини, відповідно до Е. Лангер, передбачає формування стану усвідомленості в учасників освітнього процесу, що розвиває рефлексивне, уважне, гнучке мислення як здатність людей адаптуватися до нової, іноді невизначеної, інформації, як спроможність долати поведінкові шаблони. За таких умов стан усвідомленості заохочує дорослих людей бути більш залученими до соціальних процесів, розглядати та розуміти різні точки зору та застосовувати знання в нових ситуаціях, розвиваючи навички критичного мислення та здатність ефективно вирішувати проблеми діяльності та життя (Armstrong, 2019).

На відміну від традиційної андрагогічної парадигми, підвалини якої розроблені Малкольмом Ноулзом (Malcolm Knowles), що зосереджується на традиційних принципах навчання дорослих (таких як самостійність, досвід, практична спрямованість освітнього процесу, його творча мотивація та ін.), лангеріанський підхід по новому акцентує увагу на особистісно-орієнтованому, суб'єктному підходах, а також значно збагачує андрагогіку когнітивним, психологічним, духовним аспектами (Alexander, & Langer, 1990).

Для прикладу розглянемо дослідження в будинку для людей похилого віку штату Коннектикут, яке проводилося спільно з Джудіт Родін (Judith Rodin). Людям пропонувалося приймати свідомі (й відповідальні, оскільки відповідальність реалізується як властивість вільної людини, здатної впливати на себе и оточення) рішення у процесі життєдіяльності. Так розпочалися дослідження у контексті «*Позум/міло*» (Langer, Rodin, 1977). Так, у контексті зарубіжного досвіду освіти дорослих показовим є експеримент, проведений у будинку для людей похилого віку, спрямований на оцінку впливу особистої відповідальності та свободи вибору на якість життя мешканців. Учасникам експериментальної групи надали можливість самостійно визначати розпорядок дня та доглядати за обраними кімнатними рослинами. Уже через півтора року вони демонстрували вищий рівень активності, життєрадісності та уважності порівняно з контрольною групою, позбавленою права вибору. Важливим результатом стало й суттєве зниження смертності: у групі, де учасники самостійно приймали рішення, кількість померлих була майже удвічі меншою. Анкетування та поведінкові спостереження підтвердили, що надання свободи вибору сприяє формуванню стану усвідомленості, підвищує рівень добробуту та продовжує тривалість життя.

Подальші дослідження засвідчили, що стан усвідомленості

стимулює творчий підхід, коли увага зосереджується власне на процесі, а не лише на його результаті. Показовим є приклад компанії, яка, отримавши «неефективний» клей, замість визнання невдачі використала його властивості для створення самоклеючих стікерів, що стали інновацією світового масштабу. Натомість стан неусвідомленості часто блокує інновації: завищені очікування та схильність трактувати відхилення від плану як марність результату породжують помилки у визначеннях, інтерпретаціях і способах використання продуктів чи знань. Усвідомленість відкриває простір для переосмислення й творчого застосування навіть «невдалих» рішень.

Отже, стан неусвідомленості часто стає перешкодою в освітньому процесі, породжуючи завищені очікування та схильність трактувати будь-які відхилення від плану як невдачу. У таких умовах виникають неусвідомлені помилки – у визначеннях, інтерпретаціях, способах використання знань. Дослідження Е. Лангер показали, що різні способи подання інформації впливають на рівень усвідомленості: учасники, яким пропонували переосмислити властивості «невдалого» продукту без прив'язки до його первинного призначення, демонстрували значно більшу винахідливість та позитивність. Попри поширене уявлення, що постійна усвідомленість є виснажливою, експерименти доводять протилежне: труднощі створюють не сама усвідомленість, а тривожність і низька самооцінка. Усвідомленість, навпаки, відкриває можливості для задоволення від діяльності, зменшує відчуття часу та формує відчуття повноти життя, що особливо помітно у досвіді відкриття нового – наприклад, під час подорожей.

Наведемо це один приклад: під час одного дослідження Е. Лангер запропонували двом групам людей оцінити мультфільм, який вони переглядали. Одна група сприймала завдання як роботу, інша – як гру, розвагу. Результати засвідчили, що ті, хто трактував процес як гру, отримали значно більше задоволення. Водночас учасники «робочої» групи відчували втому, нудьгу. Це підтверджує, що стан усвідомленості й спосіб інтерпретації діяльності безпосередньо впливають на якість досвіду.

Особливо відомими і важливими для андрагогіки є також дослідження Е. Лангер, яке отримало назву «Проти годинникової стрілки» (Counterclockwise study), яке вивчало вплив стану самосвідомості людини на процеси її старіння та можливість затримати цей процес; дослідження, в якому одяг використовується як тригер стереотипів щодо старіння людини; експеримент з готельними покоївками (Crum, Langer, 2007).

Відтак, стан усвідомленості в учасників освітнього процесу, який реалізується у контексті формування здатності до рефлексії, постає одним із основних інструментів формування особистості учасників освітнього процесу. Учасниками освітнього процесу у контексті нашого дослідження є як дорослі люди, так і студенти університетів – майбутні

педагогу/вихователі закладів освіти.

Формування рефлексії на емоційно-поведінковому рівні реалізується у формуванні/активізації емпатії – здатності до співпереживання, яка виявляє емоційно-рефлексивну позицію індивіда (Machost, Stains, 2023).

Розвиток рефлексивної позиції людини ґрунтується на формуванні абстрактно-логічного, поняттєвого мислення (Voznyuk, Hogogets, 2023), що забезпечує здатність до самостійного абстрагування, а також на розвитку рольового начала через рольові тренінги, практики особистісного зростання як суттєві соціалізаційні механізми, відповідно до Т. Парсонса (T. Parsons). Спостереження й дані клінічної психіатрії підтверджують, що поведінка людини варіюється залежно від ситуації, що свідчить про гнучкість її рольового репертуару. Втрата цієї лабільності призводить до обмеженості соціальної поведінки, тоді як розширення ролей відкриває шлях до надрольової, творчої активності, яка забезпечує самобутність і гармонію з собою та світом (О. Донченко).

Розвиток рольового потенціалу людини у контексті розвитку механізмів емпатії передбачає такі процеси, як «життя в образі», «перенесення себе в життєві ситуації інших людей», «перевтілення», «ідентифікація з іншими» та ін. Специфічним для емпатії є механізм уявного перенесення себе, свого реального «Я» в ситуацію того об'єкта, в образ якого людина вживається. Така проєкція «Я» за межі актуальної даності одночасно постає інструментом розвитку особистості людини.

Одним із дієвих інструментів розвитку рефлексивної позиції дорослої людини є введення щоденника, що постає у тому числі потужним терапевтичним засобом. При цьому, можна говорити про деякі стратегії ведення щоденника, наприклад про *фрірайтінг* (*free-writing*, вільний виклад думок, «потік думок»), у ході якого людина не замислюється про сенс, послідовність чи зрозумілість продукovanого тексту, намагаючись вивільнити приховані аспекти свого життя, знайти нові рішення та ідеї (Cole, 1997; Galea, 2012; Griffin, 2003).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає змогу дійти висновку, що особистість людини постає інтегральним новоутворенням – системотвірним аспектом людської сутності у просторово-часовому сенсі. У контексті нелінійно-синергетичної методології особистість може тлуматися як емерджентна сутність, результат усіх моментів (динамічно-просторовий вимір дорослої людини) та елементів (просторовий вимір людини) людської істоти за синергетичним принципом «ціле більше частин». За таких умов особистість постає як цілісна сутність, присутня на всіх етапах розвитку людини, й визначає термінальну мету її становлення, водночас млугуючи універсальною метою освітнього процесу. Стан усвідомленості відображає ключовий вимір особистості, що забезпечує дорослій людині можливість бути творчою, гармонійною, здоровою, вільною.

Формування стану усвідомленості в освіті дорослих постає як ключовий чинник розвитку особистості, ефективності освітнього процесу. Усвідомленість забезпечує здатність дорослого учня виходити за межі ситуативної детермінації, критично осмислювати власний досвід, приймати альтернативні точки зору, творчо переосмислювати інформацію. Зарубіжні дослідження (E. Langer та ін.) доводять, що свобода вибору, відповідальність і активна участь у навчанні сприяють підвищенню життєвої активності, психологічного добробуту та навіть тривалості життя. Це підтверджує, що усвідомленість є не лише психологічною характеристикою, а й освітньою цінністю, яка формує основу неперервної освіти, професійного зростання дорослої людини.

У контексті андрагогіки усвідомленість інтегрує традиційні принципи навчання дорослих (M. Knowles) з новими підходами, що акцентують на гнучкості мислення, активній увазі та здатності долати когнітивні шаблони. Це відкриває простір для інновацій, розвитку критичного мислення, формування здатності дорослих адаптуватися до умов невизначеності. Таким чином, формування стану усвідомленості слід розглядати як стратегічне завдання сучасної освіти дорослих, яке забезпечує гармонійний розвиток особистості у професійному, соціальному та особистісному вимірах, закладає підвалини нової парадигми неперервної освіти, зорієнтованої на особистісне зростання, самореалізацію.

За таких умов, розробка психолого-педагогічних інструментів (методів, технологій, стратегій, шляхів) розвитку рефлексивної позиції учасників освітнього процесу постає актуальним і *перспективним напрямом* андрагогічних досліджень, що дозволить обґрунтувати основи нової парадигми освіти дорослих.

Список використаних джерел

- Abdulkareem, H., Hassan, A. & Suleiman, A. (2023). Personality Traits as Correlate of Adult Education Students' Study Habits. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Research*, 3, 203–218. <https://doi.org/10.17509/ijomr.v3i2.56215>
- Alexander, C.N., & Langer, E.J. (Eds.). (1990). *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth*. Oxford University Press.
- Armstrong, T. (2019). *Mindfulness in the Classroom: Strategies for Promoting Concentration, Compassion, and Calm*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bem, D. J. (2011). Feeling the future: Experimental evidence for anomalous retroactive influences on cognition and affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(3), 407–425. <https://doi.org/10.1037/a0021524>
- Caspi, A. et al. (2005). Personality development. *Annual Review of Psychology*, 56, 453–484. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
- Cervone, D. (2005). Personality architecture: Within-person structures and processes. *Annual Review of Psychology*, 56, 423–452.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070133>

- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice: Toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching*, 3(1), 7–27.
- Crum, A.J., & Langer, E.J. (2007). Mind-set matters: exercise and the placebo effect. *Psychol Sci*, 18(2), 165–171. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01867.x>
- Dubasenyuk, O., & Voznyuk, O. (2025). Andragogical aspects of training competent future teachers: experience of Poland, Ukraine and the world. *New Technologies of education*, 99. <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2025.99.20>
- Eysenck, H.J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4(3), 147–178. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_1
- Fatemi, S.M. (2014). Exemplifying a Shift of Paradigm: Exploring the Psychology of Possibility and Embracing the Instability of Knowing. *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness* (eds A. Ie, Ch.T. Ngunoumen, E.J. Langer), Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Limited, 115–138. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch6>
- Finger, M. & Asun, J. (2001). *Adult Education at the Crossroads: Learning Our Way Out. Global Perspectives on Adult Education and Training*. Zed Books.
- Frauman, E. (2011). Incorporating the Concept of Mindfulness in Informal Outdoor Education Settings. *Journal of Experiential Education*, 33(3). <https://doi.org/10.1177/105382590113300303>
- Funder, D.C. (2001). Personality. *Annual Review of Psychology*, 52, 197–221. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.197>
- Galea, S. (2012). Reflecting reflective practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 245–258. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00652.x>
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207–220.
- Hampson, S. E. (2012). Personality processes: mechanisms by which personality traits «get outside the skin». *Annual Review of Psychology*, 63, 315–339. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100419>
- Joseph, R. (2020). *Paradoxes of Time Travel: The Uncertainty Principle, Wave Function, Probability, Entanglement, Quantum Physics, Multiple Worlds*. Cosmology Science Publishers.
- Klinkhammer, D. et al. (2024). Exploring the Association Between Adult Education, Personality Traits, and Civic Participation: An Analysis of National Education Panel Study Data. *Adult Education Quarterly*, 74(4), 283–301. <https://doi.org/10.1177/07417136241255677>
- Langer, E., & Rodin, J. (1977). Longterm Effects of a Control-Relevant Intervention Among the Institutionalized Aged. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 897–902.
- Langer, E.J. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, MA: De Capon Press.
- Langer, E.J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Langer, E.J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological*

- Science, 9(6), 220–223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Machost, H. and Stains, M. (2023). *Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners*. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>
- Manolov, M., & Voznyuk, A. (2019). On the problem of human consciousness: from facts to theoretical speculations. *Diogenes*, 7(1), 48–62. Veliko Tarnovo, Bulgaria. <https://doi.org/10.54664/MTAC9243>
- Meijer, D. (2012). Meijer D. K. F. (2012). The Information Universe. On the Missing Link in Concepts on the Architecture of Reality. *Syntropy Journal*, 1, 1–64.
- Miroshnychenko, O., & Voznyuk, O. (2023). The motivation component of readiness for professional activities in the applicants for higher pedagogical education. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 3(114), 118–137. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(114\).2023.118-137](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(114).2023.118-137)
- Németh, B. (2017). The role of person and personality in adult education: Adult educators with changing missions and engagements. *Andragoske studije*, 9-26. <https://doi.org/10.5937/ANDSTUD1702009N>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sörman, D. E. et al. (2024). The influence of personality traits on engagement in lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 43(2–3), 259–276. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2343013>
- Sternberg, R.J. (2000). Images of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 11–26. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00149>
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*. Psychology Press.
- Thornton, L., & McEntee, M. (1995). Learner-centered schools as a mindset, and the connection with mindfulness and multiculturalism. *Theory into Practice*, 34, 250–257. <https://doi.org/10.1080/00405849509543688>
- Vedral, V. (2023). The Everything-Is-a-Quantum-Wave Interpretation of Quantum Physics. *Quantum Reports*, 5(2), 475–480. <https://doi.org/10.3390/quantum5020031>
- Voznyuk, O. V., & Hogobets, S. M. (2023). The formation of conceptual thinking in the participants in the educational process: a systemic approach. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 4(115), 50–64. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(115\).2023.5](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(115).2023.5)

Отримано / Received: 01.09.2025.
Прорецензовано / Revised: 09.10.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 10.11.2025.
Опубліковано / Published: 31.12.2025.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.